

Spillefilm i historieundervisningen

Bachelorprojekt af Alexander Ratzeburg Pedersen



Navn:	Alexander Ratzeburg Pedersen
Studienummer:	Z130040
Uddannelsessted:	Læreruddannelsen UCC, Campus Carlsberg
Vejledere:	Sanne Faber (SAFA) & Benjamin Laier (BENL)
Anslag:	24,9 sider af 64.912 anslag inklusiv mellemrum

Indholdsfortegnelse

Indledning	4
Problemformulering	5
Formål	5
Afgrænsning	5
Læsevejledning	6
Begrebsafklaring	6
Historiske spillefilm	7
Historiebevidsthed	7
Motivation	8
Etnografiske metoder	9
Kvalitativ metode	9
Kvantitativ metode	9
Metoder anvendt til opgaven (kvantitativ og kvalitativ)	10
Observationer - Struktureret og ustruktureret:	11
Til opgaven: semi- eller struktureret observation	11
Videoobservation	12
Interview:	13
Til opgaven - interview:	13
Inddragelsen af interviews	14
Metodekritik	15
Teori afsnit	16
Hvorfor anvende film i historieundervisningen?	16
Film som kildemateriale	18
Hvorfor ikke bruge historiske spillefilm i undervisningen	19
Film i undervisningen lovgivning	20
Analyse og Diskussion	21
Historielærernes brug af historiske spillefilm i undervisningen	21
Motivation	22
Kan fordelene opveje ulemperne?	26
Undervisningsplan og undervisningsmateriale	27
Analyse af Luther (2003)	29

Konklusion	33
Fremadrettet handlingsplan	34
Bibliografi	36
Bilag	37

Indledning

Historie bliver ofte set som et kedeligt og teksttung fag, hvilket betyder, at mange elever har et negativt syn på faget. Undersøgelser viser, at elever finder arbejdsmetoderne i historiefaget kedelige - og at det ikke nødvendigvis er de *emner*, som der arbejdes med, der er uinteressante (Poulsen J. A., 2015, s. 27). Den typiske fremgangsmåde kunne således bestå af; tavle undervisning med læreren som formidler af noget grundviden, efterfulgt af læsning af historiske tekster og til sidst arbejde med spørgsmål til teksten (Poulsen J. A., 2015, s. 12). Eleverne foretrækker modsat denne gammeldags arbejdsmetode, at der skal ske noget anderledes og spændende, såsom at se film (historiske spillefilm), tage på museum eller andre kulturoplevelser (Poulsen J. A., 2015, s. 13).

I forlængelse af dette, er det interessant at undersøge brugen af historiske spillefilm i undervisningen, defineret af Jens Aage Poulsen, og deres potentielle påvirkning af motivationen hos eleverne – defineret af Skaalvik og Skaalvik. Herunder tanken om, at disse film kan øge elevernes motivation ved at ramme dem, der hvor de er og ved at bruge anderledes arbejdsmetoder, set i forhold til den store mængde tid, der skal sættes af for at kunne se filmen.

Ydermere er historiebevidsthed, defineret af Erik Lund, et begreb, der indgår i undersøgelsen. Desuden undersøges det, hvilke krav der stilles til historiske spillefilm, før de kan implementeres i undervisningen, ud fra Pietras og Poulsens model.

Historiedidaktiske undersøgelser har påvist, at historiske spillefilm spiller en stor rolle i forhold til elevernes holdning til centrale historiske begivenheder. Disse film har særlig stor indflydelse på elevernes historiebevidsthed på en måde, som andre genrer ikke formår. Det formidlet stof i disse film overskygger det stof, eleverne møder i den vante undervisning gennem lærebøger og andet materiale (Lund, 2011, s. 171). Dette er udgangspunktet for denne opgave i form af en undren om, hvordan disse bedst kan inddrages, samt hvorfor film skal inddrages i undervisningen og i forlængelse af dette, om de overhovedet skal implementeres i undervisningen.

Der opstår dog nogle udfordringer ved at anvende spillefilm i historiefaget, og i den forbindelse er det relevant at undersøge, om disse udfordringer kan opvejes af de anvendelsesmuligheder, de har. Denne undren er baggrund for opgavens problemformulering.

Problemformulering

Hvilke udfordringer kan opstå ved brugen af historiske spillefilm i undervisningen, og kan disse opvejes af de faglige fordele? Og hvilken rolle spiller film i den forbindelse i forhold til elevernes motivation?

Svaret på dette bliver undersøgt ved hjælp af indsamlet empiri, samt relevante didaktiske teorier. Empirien er indsamlet i form af kvantitative og kvalitative undersøgelser, samt videoobservationer.

Formål

Formålet med opgaven er at finde frem til, om historiske spillefilm hører til i historieundervisningen i grundskolen. Dette findes der svar på ved at sætte fordele og ulemper ved brugen af film op imod hinanden. I forlængelse af dette, vil denne opgave undersøge, hvilke didaktiske tiltag, der kan tages i brug for at optimere brugen af historiske spillefilm i undervisningen og løse de problemstillinger, der kan opstå, når film inddrages i undervisningen. Herunder, er der fokus på at undersøge films indvirkning på elevernes motivation.

Afgrænsning

Denne opgave søger at finde frem til, hvordan film bedst muligt inddrages i undervisningen, og om dette overhovedet er ønskeligt i kraft af om fordelene ved dette opvejer ulemperne. Undersøgelsens fokus ligger på mulighederne ved at inddrage dette i den danske grundskole, og derfor er fokusområdet forholdsvis overordnet. Dog består dele af den indsamlet empiri af viden fra mere bestemt fokus, da empirien stammer fra tidligere praktik og interview med elever fra denne – således at den viden, der indsamles, ikke nødvendigvis gør sig gældende for alle klasser i Danmark.

For at afgrænse undersøgelsen er fokus yderligere på mellemtrinet, mere præcist på femte og sjette klassetrin, da dette er klassetrinnene, som empirien er indsamlet fra. Dog søger undersøgelsen, på baggrund af den indsamlet empiri, at drage overordnet konklusioner.

Læsevejledning

Denne læsevejledning fungerer som guide til, hvordan denne opgave er opbygget. Opgaven er delt i flere dele, og derfor er det nødvendigt at belyse, hvorfor den er opdelt, som den er, og hvordan den er opdelt. Opgaven er således opdelt i flere afsnit, som søger at gøre opgaven mere overskuelig. Afsnittene er således:

1. Indledning med undersøgelsens problemformulering, formål og afgrænsning.
2. Begrebsafklaring til at afklare definitionen af centrale begreber for undersøgelsen.
3. Metodeafsnit som præsenterer metode under empiriindsamlingen. Herunder, hvilke metoder der er anvendt i opgaven og hvorfor.
4. Metodekritik som analyserer faldgruber i den indsamlede empiri.
5. Teori som præsenterer den grundlæggende teori om historiske spillefilm i undervisningen. Herunder, fordele, ulemper og anvendelsesmuligheder.
6. Diskussion som sætter fordele og ulemper op imod hinanden, en analyse af et forløb, hvor film er anvendt, samt en analyse af denne film.
7. Konklusion af undersøgelsens resultater.
8. Fremadrettet handlingsplan baseret på erfaringer opnået ved tilblivelsen af denne undersøgelse.

Begrebsafklaring

I dette afsnit bliver flere begreber defineret, som har betydning for denne opgave. Da der findes flere definitioner og syn på diverse begreber, er formålet med dette afsnit at belyse, hvilken definition undersøgelsen tilslutter sig.

Historiske spillefilm

Det kan være vanskeligt at definere en historisk spillefilm, for hvor går grænsen for, hvornår noget er historisk, og hvornår det *ikke* er?

Der findes flere bud på svaret til dette spørgsmål, blandt andet:

- Forfatteren må ikke selv have levet i den tid eller det miljø, der behandles
- Antal år for hvor mange år begivenheden fandt sted: 25, 40 eller 60 år (Poulsen J. A., 1990)

Jens Aage Poulsen har dog en mere lige definition i form af, at perioden som filmen behandler blot skal være foregået før filmens tilblivelse, og denne definition er udgangspunktet for denne opgave (Poulsen J. A., Spillefilm i historieundervisningen, 2006).

Desuden skal der skelnes mellem spillefilm og dokumentar, da disse to genre er vidt forskellige og har deres styrker og svagheder på forskellige områder. I denne opgave er der fokus på historiske spillefilm, såsom *En kongelig affære* (2012) og mindre fokus på spillefilm som eksempelvis *Titanic* (1997) og *Gladiator* (2000), som er historiske spillefilm, men med mindre fokus på at fremstille emnet historisk korrekt. Dette ses blandt andet i form af opdigtede dele af historien, eksempelvis filmens karakterer. Grunden til dette valg er tankegangen, som hedder, at disse film (*Titanic* og *Gladiator* mm.) kan skabe forvirring hos eleverne, da de kan have svært ved at skelne mellem, hvad der er historisk korrekt, og hvad der er opdigtet fra filmskaberens side – dette er dog en problemstilling, man altid skal være opmærksom på, da dette vil gøre sig gældende i selv den mest realistiske skildring af en historisk begivenhed. Ved brugen af disse film er fokus mere på det kildekritiske, da eleverne her skal lære at skelne mellem sandt og falsk.

Historiebevidsthed

I dette afsnit bliver begrebet historiebevidsthed defineret, da dette optræder flere gange og bliver henvist til. Det er derfor vigtigt at få afklaret dets betydning.

Historiebevidsthed er således en forståelse af samspillet mellem fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning – hvordan man som individ kan påvirke nutiden og fremtiden, samt hvordan historiske begivenheder har påvirket nutiden. Historiebevidsthed kan give en forståelse af, hvorfor samfundet ser ud, som det gør. En af foregangsfolkene for begrebet var Karl-Ernst Jeismann.

At være historiebevidst vil sige, at man kan sætte sig selv ind i en historisk kontekst – både tid og rum. Som person er man historieskabt og historieskabende. I forlængelse af dette er begrebet *Identitetsskabende funktioner*; vide hvem man er, hvor man kommer fra, og hvor man ønsker sig hen (Pietras, 2011, s. 63).

De færdigheder, der sættes i sammenhæng med historiebevidsthed, er således at kunne trække paralleller og sammenligne dagens samfund og hændelser med fortidige.

Motivation

Da denne opgave søger at belyse filmens påvirkning af elevernes motivation, er det relevant at definere begrebet motivation. Motivation er et vidt begreb, og dette afsnit belyser, hvilken definition denne opgave tilslutter sig.

Skaalvik og Skaalvik beskriver motivation som værende en drivkraft, der har indvirkning på adfærd på diverse parametre: både for retning, intensitet og udholdenhed. Motivationen kommer til udtryk ved de valg, eleverne tager, indsatsen de yder, samt udholdenheden når de støder på vanskelige opgaver. Ud fra elevens adfærd kan der dog ikke konkluderes på, hvorfor eleven er motiveret til en bestemt adfærd, hvad motivationen hos eleven er, og hvad målet for eleven er. Elevens motivation kan være alt fra at øge hans/hendes viden, blive beundret af klassekammeraterne, få gode karakterer (i udskolingen) eller måske bare at undgå at blive udstillet. Der kan ikke drages konklusioner ud fra adfærd til motivation (Skaalvik, 2011, s. 171).

I forlængelse af dette er indre motiveret adfærd, der kan defineres som adfærd, eleven har interesse for, og som han/hun vil udføre, selv foruden ydre belønning eller ydre konsekvenser, såsom ros eller ris (Skaalvik, 2011, s. 171).

Der er to metoder til at aktivere den indre motivation hos eleverne:

1. Aktiviteten kan være baseret på elevernes interesse, og dermed er glæden ved aktiviteten motivation til at yde en indsats.
2. Aktiviteten kan tilfredsstille grundlæggende psykologiske behov: kompetence, selvbestemmelse eller tilhørsforhold (Skaalvik, 2011, s. 171).

Ved at vælge en film som er på elevernes niveau, og som de kan relatere til på den ene eller anden måde, kan flere af disse motivationsfaktorer imødekommes, og dermed øge den indre motivation hos eleverne.

Etnografiske metoder

Dette afsnit vil behandle diverse metoder, såsom kvantitative og kvalitative undersøgelser, herunder en spørgeskemaundersøgelse, struktureret og semi-struktureret interviews samt observation. De metoder, der redegøres for, er alle metoder, som er blevet anvendt til denne undersøgelse eller har været med i overvejelserne, men derefter fravalgt for en af de andre metoder. Yderligere, bliver fordele og ulemper ved hver metode diskuteret, samt hvilke metoder der er anvendt for at indsamle empiri til opgaven, og hvorfor disse metoder er valgt.

Kvalitativ metode

Kvalitative metoder anvendes oftest for at undersøge et givent fænomen gennem systematiske observationer. Denne metode anvendes ofte, når det der observeres er svært at måle, og bruges blandt andet ved mere abstrakte fænomener, såsom klasserumskultur. I den kvalitative metoder kan man, blandt andet ved hjælp af interview stille dybdegående spørgsmål, som ikke kan besvares ved blot at observere, ligesom der kan stilles fastlagte spørgsmål til en stor målgruppe (Christensen, 2015, s. 32).

Kvantitativ metode

Præmissen for at foretage kvantitative undersøgelser er, at undersøgelsen behandler noget, som kan måles eller tælles – altså mindre abstrakt end det, der undersøges i den kvalitative metode.

Metoden kan oftest bruges for at få overblik over noget generelt, såsom hvordan klasserummet reagerer på en bestemt type undervisning eller lignede (Christensen, 2015, s. 32). Når kvantitative undersøgelser sættes i gang, skal der tages højde for, hvilken målgruppe der er relevant at henvende sig til – i dette tilfælde historielærere i grundskolen.

Ved begge undersøgelsesmetoder er der fordele og ulemper, og til visse undersøgelser er det således en fordel at anvende den ene frem for den anden og vise versa.

Metoder anvendt til opgaven (kvantitativ og kvalitativ)

Til indsamling af empirien til denne undersøgelse er begge metoder anvendt.

Den kvalitative metode blev anvendt i form af et elevinterview med tre elever fra en klasse, hvor et undervisningsforløb var blevet afprøvet, og hvor film indgik i undervisningen. Formålet med interviewet var at finde frem til elevernes holdning til film i undervisningen, samt spørgsmål specifikt til forløbet, de netop havde afsluttet. Interviewet gav mulighed for at stille opfølgende spørgsmål til de svar, eleverne kom med, og på den måde komme frem til nogle svar, som muligvis ikke var kommet frem ved brugen af andre metoder – såsom den kvantitative. Eleverne fik mulighed for at uddybe deres svar, da det var en samtale frem for blot en analog besvarelse, hvilket har resulteret i en bedre forståelse for de udfordringer, eleverne havde haft og større viden om deres holdning til film i undervisningen generelt.

Den kvantitative metode blev anvendt ved brugen af et spørgeskema til historielærere i den danske grundskole. Formålet med undersøgelsen var at fastslå tendenser i historieundervisningen, og for at retfærdiggøre denne undersøgelse, da spørgeskemaet blandt andet undersøgte, hvor stor del af historielærerne, der anvender film i deres undervisning. Denne metode gør det nemt at dele spørgeskemaet digitalt, hvilket munder ud i flere besvarelser og et bredere udsnit af folk, som besvarer det, da det ikke er begrænset til folk, som interviewereren kender. I dette spørgeskemas tilfælde betød det også, at der kom nok besvarelser til, at der kan laves nogle generelle konklusioner i form af 75 besvarelser.

En analyse af besvarelserne fra eleverne og lærerne følger senere, når den indsamlede empiri sættes op imod tanker fra diverse teoretikere og overordnet didaktiske overvejelser.

Observationer - Struktureret og ustruktureret:

Definitionen af observationer ifølge Bjørndal er, i en pædagogisk sammenhæng, almindeligt antaget som værende en opmærksom iagttagelse. Fokus ved iagttagelsen er at forsøge at observere noget, som har pædagogisk betydning. Som underviser i grundskolen er observationer en professionel færdighed, som er en del af lærergerningen, da observationerne skal bruges til at tilrettelægge undervisningen fremadrettet ud fra de erfaringer, der er opnået (Bjørndal, 2009, s. 34).

Observation som metode benyttes oftest i sammenhæng med andre kvantitative eller kvalitative undersøgelser, såsom spørgeskemaer eller interview (Christensen, 2015, s. 62). Når observationer udføres er feltnoter vigtige, og det er herunder vigtigt, at få dem skrevet ned så beskrivende, man kan, for bagefter at kunne behandle dette så omfattende som muligt (Larsen, 2015, s. 94). Noter skrevet ned efter forløbets afslutning kan være påvirket af tanker og erfaringer, som er kommet senere i forløbet og afspejler derfor ikke de refleksioner, der fandt sted undervejs.

Når der udføres observationer, kan der observeres på to måder; Struktureret og semistruktureret. I de struktureret observationer vil der typisk være et fokuspunkt ved observationen. Der er på forhånd gjort nogle overvejelser omkring, hvad der ønskes at se nærmere på. Dette kunne være en enkelt persons reaktion på en given undervisningsmetode eller lignende. Når der udføres semistruktureret observationer er det mere åbent, hvad der undersøges – det er dermed en mere overordnet observation i forhold til den mere struktureret og lukket observationsform (Larsen, 2015, s. 90). Der er fordele og ulemper ved begge disse observationsformer, og det er ikke altid rigtigt at bruge den ene frem for den anden – det er nærmere et spørgsmål om at bruge den type, som passer bedst til det, der undersøges.

Til opgaven: semi- eller struktureret observation

Observationerne som er anvendt til denne opgave er såkaldte deltagende observationer, hvor deltageren/observatøren er til stede under observationen. I dette tilfælde var undertegnede til stede under observationerne og var derfor en deltagende observation af første orden (Bjørndal, 2009, s. 34).

Observationerne som udgør empirien i denne opgave er semistruktureret, da der var et overordnet tema til observationerne, men ikke et specifikt fokuspunkt. Observationerne blev videofilmet, da al undervisning i perioden blev fanget på video, samt diskuteret med praktikvejlederen efterfølgende.

Denne fremgangsmåde gør yderligere observationerne semistruktureret, da et stationært kamera ikke kan fokusere på noget specifikt, men giver derimod et godt overbliksbillede af undervisningen og klassen. Resultaterne af disse observationer bliver senere hen diskuteret.

Videoobservation

I forlængelse af ovenstående afsnit, er det relevant at nævne observationsmetoden videoobservation. Da videoobservationer er anvendt som metode til indsamling af empiri og bruges i denne opgave, beskrives metoden i nedenstående afsnit.

Videoobservation kan bruges som dokumentation med henblik på at fastholde et øjeblik og en stemning, som kan være svært at dokumentere i samme grad ved andre observationsmetoder (Christensen, 2015, s. 30). Dette er således også anvendt i denne opgave, da meget af den indsamlede empiri er indsamlet ved at analysere videoobservationer, som blev foretaget under sidste praktikperiode. Dog hvis man benytter videodata betyder det, at visse fænomener træder frem og andre er tilbagestående, hvilket man skal være opmærksom på (Christensen, 2015, s. 30). En fordel ved benyttelsen af videoobservation er, at det kan være svært at få noteret alt ned i det øjeblik, det sker – især hvis man samtidig har funktionen som underviser. Ved at fange disse hændelser på video, kan de analyseres på et senere tidspunkt, og derfor blev denne metode også anvendt til empiriindsamling.

Inddragelsen af videoobservationerne i denne opgave kommer i form af, at disse bruges som understøttelse til resterende empiri, da disse ikke kan vedhæftes opgaven. Når disse bliver inddraget i undersøgelsen bliver nøgleepisoder fra observationerne anvendt og kort forklaret. Dette er gjort for at løse problemstilling ved, at disse videoer ikke kan vedhæftes, samt for at beskytte eleverne i videoernes anonymitet.

Interview:

I dette afsnit præsenteres to former for interviews, hvoraf den ene metode er anvendt i denne undersøgelse.

Der findes to former for interviews: strukturerede og semistrukturerede interviews.

I de semistrukturerede interviews har interviewerens nogle overordnet temaer, som skal belyses i interviewet, men der er dog plads til en mere åben samtale, hvor den interviewede får mere plads til at tage interviewet hen, hvor han/hun har lyst til. Selvom det er en mere åben samtale, er der stadig nogle spørgsmål og for at gøre interviewet så flydende og samtaleagtigt som muligt, skal disse spørgsmål være så åbne som muligt, så den interviewet har mulighed for at kunne åbne for en bred samtale. Denne metode benyttes oftest i kvalitative undersøgelser (Larsen, 2015, s. 94).

I de strukturerede interviews er alle spørgsmål planlagt på forhånd, og der er således ikke plads til den store samtale, da det mere handler om, at svare på de stillede spørgsmål. Når interviewet udføres, skal interviewerens således holde sig til guiden/spørgsmålene. Spørgsmålene skal være præcise i deres formulering, og da der ikke er samme plads til fri samtale, skal spørgsmålene være gennemtænkte for at få tilfredsstillende svar og få svar på de spørgsmål, man havde inden interviewet (Larsen, 2015, s. 97).

Til opgaven - interview:

To interviewmetoder er benyttet til at indsamle empiri til denne opgave, da det semistrukturerede interview er benyttet til interviewet af tre elever, og de strukturerede interviews blev anvendt i spørgeskemaet til historielærerne. Som tidligere nævnt blev det semistrukturerede interview benyttet, for at finde frem til elevernes holdning til film og især den anvendte film i det netop overstået forløb. Det strukturerede interview, i form af spørgeskemaet til historielærerne, blev anvendt, da undersøgelsen søgte af belyse generelle tendenser i samfundet – hvordan film anvendes i undervisningen nu, og dette krævede besvarelser fra en stor gruppe for at undersøge tendenserne. Præmissen for denne undersøgelse af brugen af historiske spillefilm i historieundervisningen er, at der er et fagligt grundlag for at inddrage disse i undervisningen. Yderligere, er det nødvendigt at undersøge, hvor udbredt anvendelse af disse er, da dette også påvirker opgavens legitimitet. Derfor blev et spørgeskema oprettet, som blev delt på diverse digitale medier, for at finde frem til, hvor ofte

og hvordan film bliver anvendt i historieundervisningen i grundskolen. Spørgeskemaet blev oprettet på siden: SurveyMonkey.com, som er et online værktøj, som muliggøre at oprette et online spørgeskema, som nemt kan deles på diverse medier. Dette gør det nemmere at få indsamlet en masse besvarelser uden fysisk at skulle tage steder hen, hvor der kan indsamles besvarelser. Spørgeskemaet blev delt i diverse Facebookgrupper såsom *Historiedidaktisk netværk*. Dette gav et godt afkast i form af mange besvarelser, og dermed kunne der analyseres på nogle generelle tendenser. Dog kan det ikke tjekkes, hvem der har lavet besvarelserne, og hvad deres baggrund er, hvilket kan skabe lidt usikkerhed på troværdigheden af undersøgelsen. Denne problemstilling bliver diskuteret senere i afsnittet der behandler faldgruber i de anvendte metoder.

Inddragelsen af interviews

I dette afsnit belyses, hvordan transskriptionen af elevinterviewet skal forstås. Herunder, forklaring af forkortelser og andre overvejelser omkring transskriptionen.

Når en transskription af et interview nedskrives, er et af de første ting man skal forholde sig til anonymitet, og hvordan dette håndteres. I dette tilfælde fjernes elevernes navne og erstattes med "E" (E for elev) efterfulgt af et nummer. I andre tilfælde kunne elevernes navne ændres til andre navne i stedet for, men hvis dette er den anvendte fremgangsmåde skal overvejelser gøres, om hvorvidt disse nye navne har sammenhæng med de oprindelige navne. Hvis en elev hedder Ali ændres navne så til Mohammad for at fastholde køn og oprindelse? Dette kan spille en rolle for undersøgelse omkring kultur eller køn. Da køn og oprindelse ikke spiller en rolle i denne undersøgelse blev disse overvejelser til side sat, for at i stedet at udskifte elevernes oprindelige navn med "E" samt et nummer. "I" bliver anvendt når interviewer stiller et spørgsmål.

Yderligere kommentarer, såsom at eleverne svarer i kor eller griner efter de har svaret, bliver noteret for at gøre transskriptionen så autentisk som mulig, og fordi de to andre elever ofte har en reaktion, som kan give et indblik i, om de er enige eller uenige. Derudover, er nonverbal kommunikation også noteret, da eleverne ofte nikker enigt med deres klassekammerat, hvilket yderligere giver et indblik i deres tanker om spørgsmålet.

Metodekritik

Dette afsnit søger at belyse, hvilke faldgruber der opstod ved brugen af ovenstående metoder til indsamlingen af empiri til denne undersøgelse.

Den kvantitative undersøgelse, i form af spørgeskemaet, kan give et godt overblik over generelle tendenser, ved at få flere besvarelser. Undersøgelsen fik 75 besvarelser, hvilket må siges at være tilfredsstillende alt taget i betragtning, men med tanke på, at der ud fra disse besvarelser gøres konklusioner på overordnet tendenser, kunne flere besvarelser være ønsket. I forlængelse af dette er det umuligt at vurdere kvalifikationer af dem, der har besvaret spørgeskemaet, hvilket kan påvirke troværdigheden af undersøgelsen. Da spørgeskemaet blev delt på fora for lærere og i enkelte tilfælde fora for historielærere alene, må det dog forventes at de fleste besvarelser kommer fra personer med (historie)lærer-baggrund.

Den kvalitative undersøgelse, elevinterviewet, har dets begrænsninger ved, at det blot er tre udvalgte elever, der interviewes, og dermed bliver de få elever repræsentanter for en meget større gruppe. Ideelt set ville flere elever gennemgå samme interview, for at få en mere dybdegående undersøgelse. Dog blev disse tre elever valgt ud fra, at de repræsenterer tre forskellige faglige niveauer i klassen, da undersøgelsen blandt andet ville opklare, hvorfor eleverne havde haft det fagligt svært da filmen blev inddraget.

Videoobservationerne, som bruges som understøttende empiri i denne opgave, og som filmede hele undervisningen, er derefter blevet analyseret. At analysen ligger efter forløbet øger chancen for at analysen af observationerne kommer med erfaringer fra forløbet, og dermed kan synet på hændelserne være ændret. Feltnoter fra undervisningen ville kunne fastholde de tanker, som observatøren gjorde sig i hændelsen.

Teori afsnit

Dette næste afsnit præsenterer opgavens teoretiske standpunkter, som præsenteres med henblik på at inddrage dem i analysen for at besvare opgavens problemformulering. Afsnittet søger blandt andet at belyse fordele ved at implementere historiske spillefilm i undervisningen.

Hvorfor anvende film i historieundervisningen?

I dette afsnit vil det teoretiske grundlag for at inddrage film i historieundervisningen blive fremlagt i form af diverse teoretikers tanker om dette. Yderligere, vil disse teoretikers overvejelser om fordele ved anvendelse af film i historieundervisningen blive præsenteret med henblik på, at dette skal kobles på den indsamlet empiri i analysedelen, samt en diskussion om, hvorvidt disse fordele kan opveje de ulemper der samtidige opstår.

Spillefilm i historieundervisningen har gennem en længere periode ikke fået den store opmærksomhed fra folkeskolens side. Dette er et resultat af spillefilmens længde, som ofte kan betyde, at filmen skal strækkes over flere lektioner, samt at disse anses som værende fiktion frem for et brugbart kildemateriale. I Jens Aage Poulsen Youtube video, *Historiske spillefilm som læremiddel*, udtaler han sig om brugen af disse i undervisningen og fastslår, at disse har en plads i historieundervisningen (Poulsen J. A., Historiske spillefilm som læremiddel, 2016).

Brugen af historiske spillefilm er dermed cementeret som værende anvendelige i undervisningen, men hvad gør disse film så brugbare, hvilke didaktiske overvejelser skal der gøres ved implementeringen af disse i undervisningen, og hvilke faldgruber er der ved brugen af film i undervisningen?

Før fordelene belyses, så er det på sin plads at undersøge, hvilke parametre historiske film skal undersøges på, før man vurderer om den skal implementeres i undervisningen.

Jens Aage Poulsen har lavet en model med krav til historiske fortællinger, som også omfatter historiske spillefilm. Disse krav skal opfyldes for at inddrage den historiske fortælling i undervisningen – i dette tilfælde er den historiske fortælling en film, men Poulsens model dækker en række forskellige former for historiske fortællinger.

Modellen indeholder fem punkter (Poulsen J. A., 1990, s. 50):

1. Filmen skal have et spændende handlingsforløb og være opbygget på baggrund af Aristoteles' tanke om, at grundformen skal bestå af en begyndelse, en midte og en afslutning – dette kaldes i historiefagets videnskabsteori for *atomic narrative* (Lund, 2006, s. 153) da det er essensen af fortællingen. Dette betyder, at der er noget i fortællingen, som ændrer sig, gerne en radikal ændring, som skaber et point of no return for hovedpersonens liv eller, i et større perspektiv, for et helt samfund. Midten af historien omhandler denne forandring, som for det meste vil være en enkelt årsag, hvilket gør fortællingen til en monokausal forklaringsstruktur, som gør historien tydelig for modtageren. Lærers pligt er, efter filmen at lave en komparativ sammenligning mellem starten og slutningen, så det bliver tydeliggjort, hvad der har ændret sig, og hvad der ikke ændrer sig i kølvandet på den vitale forandring. Dette gør, at fortællingen konkretiserer de historiske nøglebegreber *ændring* og *kontinuitet*.
2. Filmen skal være formidlet i et sprog, som ikke fortæller alt, men derimod sætter gang i elevens fantasi ved at have kendte såvel som ukendte elementer med. Dette hjælper modtageren til at skabe indre forestillingsbilleder, som forudsætter eleverne anvender indlevelse og identifikation.
3. Konflikten og løsningen på denne skal være af sandsynlig karakter, da andet vil gøre fortælling uinteressant og meningsløs.
4. Fortællingen skal udspille sig i et troværdigt miljø og have troværdige skildringer af karaktererne. Karaktererne skal føles virkelige, og som modtager af fortællingen skal der være adgang til personerne indre, såsom deres tænkemåde, omverdensforståelse, indbyrdes forhold og samspillet mellem dem og det rum, som fortællingen udspiller sig i.
5. Episk distance er vitalt for udvælgelsen af materiale. Forfatteren skal håndtere de forskelle, der er fra den fortalte tid og den fortællende tid. Den bevidsthed, der var i fortællingens periode, skal altså stemme overens med virkeligheden og ikke tage afsæt i den bevidsthed, der haves i den tid, fortællingen er produceret.

Hvis disse ovenstående punkter overholdes kan filmen, Ifølge Poulsen, anvendes i undervisningen. Dermed leder det til næste afsnit, hvor fordele ved at anvende film i undervisningen præsenteres, for i analysen at kunne blive sat op imod den indsamlet empiri.

Det film kan, som er vanskeligt at opnå ved blot at læse tekster eller analysere billeder fra samtiden, er: *“anslå en stemning, skabe et tidsbillede, som understøtter elevernes historieskabende forestillingsevner.”* (Pietras, 2011, s. 196). Filmen kan dermed give eleverne en dybere forståelse af perioden, ved at den visualiseres for dem, da filmskaberne ofte bruger mange ressourcer på at gøre filmen så virkelighedstro som muligt. Dette gøres ved inddragelsen af historisk korrekte remedier og kulisser. Filmskaberne har yderligere typisk et fokus på, at karaktererne i filmen optræder så historisk korrekte og virkelighedstro som muligt, og det betyder, at de bærer tøj, der er tidstypisk, de taler måske på en bestemt måde mm. I forlængelse af dette, er den visuelle informations- og vidensformidling yderst effektiv i film, da ting som kan være svære for eleverne at visualisere ud fra en læst tekst, kan vises i praksis og dermed give eleverne en dybere forståelse (Pietras, 2011, s. 196). Det kan fx være svært for eleverne at forstille sig, hvordan man i gamle dage kværnet smør, men ved hjælp af film kan de se, hvordan det gøres, og på den måde opnå en større forståelse.

Rent didaktisk findes der yderligere fordele ved brugen af film i undervisningen, i form af den støtte filmen kan være for de læsesvage elever. Ved brug af film undgås der at læse lange, svære tekster om emnet - dette fungerer dog bedst, hvis filmen er på dansk, så der ikke skal læses undertekster, og dermed er der fordele ved at vælge danske film frem for udenlandske. Dette var en udfordring flere elever havde med *Luther* (2003) og som bliver analyseret senere hen.

Film som kildemateriale

Historiske spillefilm har flere anvendelsesmuligheder og det primære fokus i denne opgave har således været film som kildemateriale. Hvad der menes med det bliver belyst i nedenstående afsnit.

Spillefilm kan anvendes som kildemateriale. Anerkendte historiske spillefilm er velkendt for at blive inddraget i sin fulde længde i undervisningen, da disse kan bidrage med faglig indsigt, samt ved at give eleverne en nær oplevelse af det historiske tema (Lund, 2011, s. 171). Med anerkendte historiske film menes, at historie eksperter har vurderet filmen som værende oprigtig i sin skildring af temaet/begivenheden/personen filmen omhandler. På denne vis anvendes filmen som en del af opbygningen af eleverne faglige viden på samme niveau som andre kildematerialer, såsom fagtekster og læreroplæg.

Hvorfor ikke bruge historiske spillefilm i undervisningen

Da der ikke blot er fordele ved brugen af film vil problemstillinger, der opstår ved brug af film, blive belyst i dette afsnit. Dette gøres for at senere hen at kunne stille de førnævnte fordele op i mod de nedenstående ulemper.

Der er begrænsninger ved brugen af film i form af længden på disse, som ofte er på to timer eller mere. Dette kan gøre det svært at forsvare at bruge hele filmen, da dette ville betyde, at tre til fire lektioner skal tages i brug, alene for at få set filmen færdig (Lund, 2011, s. 171). Da historie er et fag med begrænset antal lektioner, i hvert fald set i forhold til fag som dansk, engelsk og matematik, må der derfor gøres mange overvejelser inden disse inddrages i undervisningen.

Pietras og Poulsen beskriver fem problemstillinger ved brugen af historiske spillefilm i undervisningen (Pietras, 2011, s. 198):

- Den første værende at filmen kan fremme en bestemt fortidsforståelse, erindringspolitik, frem for den "virkelige" fortid.
- For det andet er der de økonomiske overvejelser, som producenterne af filmen gør sig. Over alt andet er profit det vigtigste, og dette kan medføre omskrivninger af historien eller lignende, for at tiltrække sig et større publikum. Dette kan gøre det svært for publikum at vide, hvor meget af filmen, de kan stole på, hvis ikke de har en stor viden indenfor emnet.
- En tredje problemstilling er, at film ikke behandler de underliggende emner, men derimod er meget overfladisk. En film vil sjældent gå i detaljer med underliggende strukturelle aspekter, såsom grundlæggende økonomiske forhold. Yderligere, skal filmen holde gang i et vist flow og dermed gives der ikke mulighed for en diskussion af alternative tolkninger af en given begivenhed, som der er mulighed for i en fagbog. Yderligere, tages usikkerheden omkring detaljer sjældent med, hvilket til tider kan give et forkert billede af virkeligheden, da der ikke altid er konsensus om, hvorvidt en hændelse historisk set har fundet sted, eller der kan være tvivl om omstændighederne eller andet.
- For det fjerde er film traditionelt opbygget på David-Goliat princippet, som betyder, at der følges en helt, som er den lille i historien, som skal op imod det store onde, hvilket forsimples den historiske formidling og undlader vigtige detaljer og forhold.

- Femte og sidste punkt handler om konstruktionen af historieforståelse. Der er bred enighed om, at historie, set som en fortælling om fortiden, er konstrueret i samspil med fortidsforståelse, nutidsforståelse og fremtidsforventning. Dette betyder samtidig at historie skal ses som meningsskabende fortællinger, som kan omskrives løbende. Da en film kan ses som fortællinger og indirekte giver udtryk for at være sandfærdig, bliver denne film erindringsskabende. Filmen kan ende med at give et bestemt indtryk af en periode, som derefter bliver anset for værende sandfærdig - om den er det eller ej.

Film i undervisningen lovgivning

Dette afsnit belyser kort om lovgivningen på området, da der er visse begrænsninger på området, men også alternative muligheder til disse begrænsninger. Det er relevant at inddrage, da dette ikke blot er krav fra det offentliges side, men decideret love med medfølgende straf, hvis disse ikke overholdes.

Ved brug af film er der visse love, der skal overholdes. Film kan ikke blot inddrages og vises til eleverne uden tilladelse. Der skal søges om lov til dette ved at kontakte Koda, som kan give tilladelse. Dog er der indgået en aftale, kaldet AVU-aftalen, som giver tilladelse til at streame audiovisuelt materiale, som kan findes på internet. Herunder, YouTube samt 60 forskellige tv-kanaler og deres udsendelser. Det skal dog understreges, at online streamingtjenester såsom Netflix, HBO og Viaplay har fremhævet i sine brugervilkår, at tjenesten er til privat brug, og derfor kan disse ikke på lovlig vis bruges i undervisningen (KL.dk, 2016).

Der er derfor nogle begrænsninger, som skal tages hensyn til, når undervisningen planlægges og film skal inddrages. Dog er der også gode muligheder, blandt andet i form af Filmcentralen, til at finde film, kortfilm og serier som kan bruges.

Analyse og Diskussion

Dette afsnit er analysedelen af opgaven, hvor den præsenterede teori bliver sat op imod den indsamlede empiri, for at besvare opgavens problemformuleringen. Herunder, en diskussion af fordele og ulemper ved brugen af historiske spillefilm, samt en analyse af et undervisningsforløb og af den anvendte film i forløbet.

Historielærernes brug af historiske spillefilm i undervisningen

Dette afsnit tager udgangspunkt i et spørgeskema, som blev delt på diverse sociale medier. Formålet med spørgeskemaet var, at undersøge historieundervisernes brug af film i undervisningen – herunder historiske spillefilm. Første afsnit vil præsentere resultaterne og afsnittet efter vil konkludere på disse.

På spørgsmålet om hvorvidt det er relevant og fagligt forsvarligt at indbringe film i undervisningen, blev undervisererne spurgt ind til, hvor ofte de anvender film i undervisningen, hvor ofte de finder det brugbart at inddrage film i undervisningen, og hvilke typer af film de primært anvender. Det bliver hurtigt klart, når resultatet af undersøgelsen analyseres, at film er et yderst brugt medie, da blot 9,46% af de adspurgte svarer, at de sjældent bruger det, og 0% svarer, at de aldrig bruger film. Dermed er de resterende 90,54% fordelt ud på, at film bliver brugt i større eller mindre omfang i undervisningen (Se bilag 1). I forlængelse af dette bliver undervisererne spurgt ind til, hvor ofte de mener, at det er brugbart at inddrage film i undervisningen. Hele 26,39% anslår, at det altid er brugbart at anvende film, imens størstedelen af besvarelserne, 61,11%, ytrer at det er relevant i nogle forløb. Der er dog 11,11%, der mener, at film sjældent er relevant at inddrage i undervisningen, hvilket også er en stor del af besvarelserne (Se bilag 2). 1,39% havde angivet et andet svar, som mener, at det sjældent er fagligt forsvarligt at se en hel film i undervisningen, men at dele af film kan udvælges og inddrages (Se bilag 3) - denne udtagelse læner sig op af Erik Lunds udtalelse om, at det er svært at forsvare brugen af en hel film, men derimod foreslås at udvælge dele, der kan inddrages (Lund, 2011, s. 171). Afslutningsvis, blev der spurgt ind til hvilken slags film, de primært inddrager, hvis de vælger at bruge film. Her var resultatet næppe overraskende, da dokumentarfilm fik det højeste procent antal i form af hele 47,83%, hvorimod historiske spillefilm fik 37,68% og tegnefilm fik de resterende 14,49% (Se bilag 4)

Med over 90% af besvarelsene, om hvor ofte film bliver anvendt, fordelt på de tre kategorier: *I næsten hvert forløb, en gang imellem, når det giver mening* og *ofte* er det fastslået, at film er et meget anvendt medie i historieundervisningen. Dette slår samtidig fast, at en stor del af historieunderviserne finder, at der er fordele som opvejer ulemperne. Denne konklusion opfølges og bekræftes i form af den store antal besvarelser på spørgsmålet, om hvor tit film er brugbart i undervisningen, på svarmulighederne: *Det er altid brugbart* og *i nogle forløb er det relevant*.

Da det er fastslået, at film er almen anvendt i undervisningen, er det nu tid til at undersøge, hvordan de bliver brugt, og hvordan de bruges bedst. I spørgeskemaet bliver de adspurgte historielærere forhørt om, hvor stor grad filmen fylder i undervisningen, og hvordan filmen bliver arbejdet med. På spørgsmålet om, hvor meget der bliver arbejdet med filmen efter den er slut, svarer 32,39%, at filmen er omdrejningspunktet for det videre arbejde. Henholdsvis 45,07% og 22,54% svarer således, at der oftest arbejdes med arbejdsspørgsmål efterfølgende, og at filmen afsluttes med en fælles samtale (Se bilag 5). På spørgsmålet om hvilke aktiviteter, der typisk indgår i et forløb med film, svarer 37,50%, at der arbejdes med arbejdsspørgsmål, 36,11% anvender fællessamtaler og 26,39% bruger filmen som omdrejningspunkt for et videre projektarbejde (Se bilag 6).

Det er dermed meget spredte besvarelser. Dog vægter flertallet af besvarelser til, at der typisk arbejdes med nogle spørgsmål efter filmen og i visse tilfælde resulterer filmen i et decideret projektarbejde. Der er dog også en stor del af besvarelsene på, at filmen blot rundes af med en fælles samtale, som må siges ikke at være fyldestgørende.

Motivation

I dette afsnit vil der blive analyseret på historiske spillefilm i undervisningen – inddragelsen af disses påvirkning af motivationen hos eleverne. Dette bliver analyseret ud fra flere didaktikers synspunkter, samt indsamlet empiri.

Denne motivation søges at forbedres ved brug af variation af undervisningsmetoder, da det tidligere blev fastslået, at eleverne finder undervisningen kedelig grundet undervisningsmetoden og ikke undervisningsstoffet (Nielsen, 1998, s. 25). På baggrund af dette blev et interview af tre elever foretaget, om deres tanker om film i undervisningen generelt, samt en samtale om filmen Luther, som

blev anvendt i et forløb. Interviewet er derfor to-delt og nedenstående afsnit vil gennemgå resultaterne af interviewet.

For at finde ud af om brugen af film øger motivationen hos eleverne, blev tre elever udvalgt til interviewet. Interviewet var semistruktureret, da det var mere en samtale end en interviewer med nogle fastlagte spørgsmål. På denne måde kunne eleverne uddybe mere, hvad de mener. Eleverne udtalte, at film er velkomment i undervisningen, da det bliver kedeligt altid at læse tørre historietekster. Eleverne udtalte således:

I: Hvad synes I om at se film i historieundervisningen?

E1: Det er sjovt

E2: JA! (griner)

I: Hvorfor synes I, det er sjovt?

E1: Altså... Det er fordi, det er bedre end at skulle læse. Læse er kedeligt

E3: Jeg HADER at læse (alle tre elever griner)

E1: Især i historie! Altså, det vi læser i historie er altså altid så kedeligt (E2+E3 nikker)

E3: Film kan også være sjove på samme tid som at lære noget, hvis du forstår?

I: Ja, jeg er helt med

Filmen er mere relaterbar, da det er et medie, de støder på i deres hverdag og fritid, hvilket ikke er tilfældet for historiske fagtekster. Dette udsagn fra eleverne stemmer overens med resultatet af førnævnte undersøgelse om undervisningsmetoder i historiefaget foretaget af Nielsen (Nielsen, 1998, s. 25). Eleverne mente, at ved at se film i undervisningen, blev undervisningen sjovere og på den

måde kan film være med til at øge motivationen, hvis dele af undervisningen er opbygget omkring film. Dog er der visse forbehold fra elevernes side. Kedelige, svære og alt for lange film er ikke bedre end at læse fagtekster – filmen som indgår i undervisningen skal derfor vælges med omhu. Eleverne udtaler således, da de blev spurgt ind til om film altid er godt i undervisningen:

E2: Næsten!

E1: Altså... Hvis filmen er kedelig, så kan timen godt også være lidt kedelig, og så går timen rigtig langsomt, og så kan jeg godt begynde at lave alt muligt andet og måske ikke se så meget på filmen

E3: Altså... Jeg vil hellere læse en kedelig kort tekst end at skulle se en lang og kedelig film. Det er ikke altid film er sjovt altså

E2: Da vi så Ulvepigens Tinke var det rigtig kedeligt!

E3: Det var ikke I historie! (E1+E3 griner)

E2: Stadig! Den var kedelig, og den gad vi ikke at se (E1+E3 nikker enigt)

Dette stemmer dermed overens med Poulsen første punkt over krav til historiske spillefilm i undervisningen, som blandt andet siger, at filmen skal have en spændende handling. I forlængelse af dette udtaler Skaalvik og Skaalvik, at den indre motivation kan øges ved en aktivitet, som fanger elevens interesse, og at motivationen for at løse en opgave består i en interesse for opgaven eller emnet (Skaalvik, 2011, s. 172). Derfor er det en fordel, hvis filmen handler om noget, eleverne finder interessant eller i det mindste bliver formidlet på en interessant måde, så elevernes motivation for at arbejde videre med emnet øges. Dette leder os hen til del to af interviewet, som var mere specificeret omkring et bestemt forløb, eleverne havde været igennem. I dette forløb blev filmen Luther (2003) anvendt og spørgsmål omkring brugen af film og opgaverne her til, er dermed rettet imod de erfaringer, eleverne havde fået fra det netop overstået forløb.

Eleverne havde det fagligt svært ved filmen og udtaler eksempelvis, at filmen var svært at forstå pga. handlingen og sproget. Især det sproglige viste sig at være en udfordring for dem, da de ikke forstod, hvad der blev sagt og ikke kunne nå at læse underteksterne. Eleverne udtalte således:

I: Hvad synes I om Luther filmen?

E1: Den var svær at forstå (E2+E3 nikker)

I: Hvad var svært at forstå?

E2: Den var på engelsk

I: Var det kun derfor, eller var der andre ting?

E3: Handlingen var mærkelig (griner lidt)

I: Handlingen?

E2: Det gik meget hurtigt... den var kedelig (E1, E2 og E3 griner)

I: Kedelig?!

E3: Det var en normal film

E2: Det var sådan... det var sådan både fordi det var på engelsk og underteksterne gik ret hurtigt væk, og så gik det for hurtigt, og så var den for kedelig og så ja... var den ikke særlig sjov

Dette resulterede dermed i, at eleverne fandt filmen kedelig, og dermed skete det modsatte af en øget motivation – forløbet kunne dermed ligeså godt være bygget på fagtekster, da disse yderligere er mindre tidskrævende. Ved at se på de videooptagelser, der er lavet i timerne filmen blev vist, og derefter ses det tydeligt, at eleverne langt fra er motiveret, da flere af dem halvsover, piller ved noget andet eller på andre måder er fraværende. Tidligere i forløbet havde eleverne set en dansk

underholdningsdokumentar, som var på et passende niveau, samt med et komisk twist. Dette forløb gik fantastisk, da eleverne fandt det morsomt og lærerigt på samme tid, hvilket mundede ud i høj grad af deltagelse og gode resultater i de medfølgende arbejdsopgaver.

Dermed kan film, dog i dette tilfælde en dokumentarfilm, inddrages for øge motivationen for en aktiv deltagelse i undervisningen. Filmen skal dog fange elevernes interesse og undgå at være på et for højt niveau, da dette blot er demotiverende. Film skal dermed kun inddrages, hvis handlingen er tilpas spændende, niveauet er tilpas, og at det passer ind i forløbet – hvis ikke dette bliver overholdt, kan fagtekster, eller andre fremgangsmåder, løse opgaven på samme eller højere niveau, end den historiske spillefilm.

Kan fordelene opveje ulemperne?

I dette afsnit bliver det diskuteret, om hvorvidt fordelene dermed kan opveje ulemper, da dette er hoved fokuspunktet for denne undersøgelse.

For det første er der det praktiske aspekt i form af længden af disse film. De er ofte lange og er derfor meget tidskrævende. Der kan derfor argumenteres for, at der kan spares dyrebare undervisningstimer ved blot at læse om perioden, som vil være mindre tidskrævende. Pietras og Poulsen opstiller udover dette fem punkter med udfordringer, der opstår ved brug af film i undervisningen. En af de gennemgående temaer i modellen er således, at filmen er overfladisk i forhold til fagtekster, da de er begrænset af genren. De går dermed ikke i dybden med underliggende forhold, såsom økonomi og er desuden yderligere fastlåst af princippet for opbygningen af film, såsom David-Goliat princippet. Sidst er der de lovgivningsmæssige begrænsninger, som betyder brugen af Netflix, HBO og Viaplay ikke er en mulighed.

Overordnet set må det konkluderes, at disse fordele opvejer ulemperne, da flere, hvis ikke alle, af disse ulemper kan løses ved simple tiltag. Det tidsmæssige problem kan løses ved at dele filmen op og bruge de dele, som findes relevant for undervisningen. Yderligere, kan der ved arbejde med filmen suppleres de steder, hvor filmen har sine mangler – såsom de underliggende forhold. Derudover, kan en kildekritik af filmen være en nyttig øvelse at inddrage, da det er vigtigt for eleverne at kende til denne metode og på denne måde kan filmen fungere som en historisk kilde på lige fod med andre

kilder, såsom tekster og billeder. De ulemper der opstår i form af lovgivningen på området kan undgås ved at bruge de medier, som AVU-aftalen giver adgang til såsom Filmcentralen.

Det er dog vigtigt at lave en analyse af filmen inden den inddrages i undervisningen, da ikke alle film kan bruges. Dette kunne gøres ved hjælp af Erik Lunds model som er nævnt tidligere. Udover denne model må underviseren yderligere tage hensyn til klassetrin og interessefelt fra elevernes side, da Lunds model ikke analyserer på, om filmen er på for højt et niveau for eleverne, som var tilfældet med Luther filmen.

Undervisningsplan og undervisningsmateriale

Følgende afsnit vil analysere det undervisningsforløb, som filmen Luther blev anvendt i.

Formålet med dette er at finde frem til, hvorfor forløbet var en succes i den ene klasse og en mindre succes i den anden klasse. Forløbet blev udført i en 5. samt en 6. klasse.

Undervisningen er opdelt i to: før og efter filmen.

Før filmen blev vist, i 6. klassen, blev centrale begreber kort redegjort for og diskuteret i plenum. Dette omfattede blandt andet *afladsbreve*, *skærsilden* og *reformationen*. Da disse begreber var introduceret blev filmen introduceret. I forlængelse af dette blev eleverne gjort opmærksom på, at de efter filmen skulle lave et projektarbejde om filmen, for at søge at øge deres motivation for at følge med. I 5. klassen var der, grundet et uventet oplæg fra politiet, ikke tid til denne gennemgang inden filmen.

Efter filmen blev grupper dannet ud fra princippet om heterogene grupper. Disse grupper skulle arbejde med en planche med en arbejdsspørgsmål vedrørende reformationen og Martin Luthers liv. Internetsøgning var tilladt, og eleverne havde yderligere mulighed for at spørge praktikanterne og deres faglærer til råds.

Resultatet af forsøget var mildest talt forskelligt i de to klasser. Eleverne i 6. havde kun få problemer med at løse opgaverne, hvorimod 5. klasserne havde brug for en stor mængde lærerstøtte for at løse de samme opgaver.

I en samtale med eleverne fra 5. klassen udtalte de, at de gerne ville have haft noget mere viden om emnet, inden de så filmen. Eleverne udtalte således, i forlængelse af tidligere udsnit af interview omkring deres udfordringer med Luther filmen:

I: Hvad kunne have hjulpet Jer på vej til et bedre resultat?

E3: Mere viden

E1: Ja, det var ligesom vi ikke vidste noget om det vi skulle se, og det var lidt forvirrende

E3: Der var mange steder i filmen, jeg ikke forstod, fordi jeg ikke forstod, hvad der skete

E2: Det samme her

I: Så I ville have foretrukket at arbejde noget mere med emnet, inden vi så filmen?

E3: Ja! (E1+E2 nikker enigt)

Yderligere var filmen svær at følge med i og var generelt svær for eleverne at forstå.

Det bliver i dette tilfælde synliggjort, hvor vigtigt det er at lave et godt forarbejde og give eleverne en grundviden inden en film ses – især når det omhandler emner, de har begrænset forhåndsviden om.

Filmen var derfor mere anvendelig i 6. klassen, hvor eleverne også har et lidt højere fagligt niveau, end den var i 5. klassen. Dette leder videre til spørgsmålet om, hvorvidt filmen har sin plads i historieundervisningen i den danske grundskole. Dette spørgsmål og mere bliver behandlet i nedenstående afsnit.

Analyse af Luther (2003)

I dette afsnit vil filmens anvendelighed blive analyseret – blandt andet ved at se på længden af filmen, sproget mv. I forlængelse af dette vil filmen blive analyseret i forhold til, om den lever op til de krav, der stilles til en film for at blive anvendt i undervisningen. For at gøre dette bliver filmen sat op imod de fem punkter af Jens Aage Poulsen om inddragelsen af historiske fortællinger i undervisningen, samt blive bedømt på andre kriterier.

En af de udfordringer der forekommer ved inddragelsen af film er, som nævnt tidligere, længden på disse. Mange film er på to timer eller mere, hvilket kræver, at der afsættes en del lektioner blot til at få set filmen (Lund, 2011, s. 171). Dette er tilfældet for Luther, som med en længde på lidt over to timer er yderst tidskrævende. Lund opfordrer derfor til opdelingen af filmen, og dermed tage udsnit som giver mening og arbejde med disse, som med moderne teknologi gøres forholdsvis nemt (Lund, 2011, s. 171). Dette giver mulighed for at springe meget af det “mindre vigtige” over og vælge de scener, der giver bedst mening at inddrage og på den måde mindske tiden brugt på filmen. Dette giver især god mening i denne film, da der bruges lang tid på at optrappe konflikten og begrænset tid på at forklare, hvad udkommet af reformationen var, og hvordan Luther fik trumfet sit holdninger igennem. Dette gør store dele af filmen overflødig, og ved at arbejde med filmen inden og efter, ville den kunne bruges fagligt fornuftigt uden for meget tidsspild.

Sproget i filmen er også problematisk. Filmen blev inddraget for at gøre faget mindre teksttung og for at inkludere selv de læsesvage elever. Men da sproget er engelsk, og der bliver talt hurtigt, kunne eleverne ikke følge med i, hvad der blev sagt, som blev italesat i tidligere udsnit af interviewet.

I forhold til Poulsens fem punkter om inddragelsen af historiske fortællinger, i dette tilfælde film, forholder det sig således med Luther (Poulsen J. A., 1990, s. 50):

Punkt 1 i modellen omhandler, hvorvidt filmen har et spændende handlingsforløb og med en radikal ændring for hovedpersonen og/eller samfundet. Hvorvidt handlingsforløbet er spændende er op til hver enkel. Dog via elev interview og ved gennemgang af videoobservationerne, bliver det tydeligt, at eleverne ikke tilslutter sig dem, der mener, at filmen lever op til dette krav. Eleverne udtaler i interviewet, at de finder filmen uinteressant grundet flere årsager, samt ved at gennemse videoerne fra undervisningen, fremgår det tydeligt, at filmen ikke fanger størstedelen af eleverne interesse, da

de virker fraværende og har fokus på andet end filmen. Dog lever filmen op til kravet om, at indeholde en radikal ændring, da filmens primære fokus er Luthers liv, og hvordan dette ændres, da han tager sit opgør med den katolske kirke. Der er flere scener, hvor Luther er gemt af vejen i frygt for sit liv, samt scener af de retssager han deltog i, hvor han skulle forsvare sine handlinger overfor kirken. Dette er yderst relevant at inddrage, da det bliver tydeliggjort, hvilke udfordringer Luther stod overfor, for at få gennemført sine holdninger samt synliggøre, at dette var en kamp på liv og død. Den komparative sammenligning mellem start og slut bestod derfor af, hvordan samfundet så ud efter indførelsen af protestantismen frem for samfundet før, hvor det var katolicismen, der herskede alene. Da filmen blev set i historie og ikke religion, var der mere fokus på påvirkningen af samfundet og mindre på selve religionen. Dette kunne være løst uden brug af filmen, da filmen meget handler om selve reformationen og ikke så meget udkommet af den. Den giver dog stadig et godt overordnet overblik over perioden og begivenheden, så filmen er dermed ganske anvendelig og relevant at inddrage i undervisningen.

Næste punkt i modellen er således måden filmens formidling er. Her er fokus om filmen giver alle detaljer væk eller mere giver mulighed for, at eleverne skal bruge deres fantasi og indlevelse til at sætte brikkerne sammen. Filmen er meget forklarende og viser sagen fra flere side og ikke blot Luthers. Dog skal eleverne bruges deres indlevelse og forståelse, for at finde frem til, hvorfor diverse aktører handler, som de gør.

Tredje punkt er således om konflikten og løsningen på denne er af realistisk karakter. Dette må siges at overholdes, da filmen er baseret på en konflikt samt løsning, som har fundet sted i virkeligheden. Dog tildeler filmen Martin Luther en stor, måske for stor, rolle i reformationen, da det til tider nærmest kan tolkes, at han alene var manden bag og kun fik begrænset hjælp udefra, hvilket må siges ikke at være helt korrekt.

Fjerde punkt omhandler skildringen af samtidens miljø i filmen. Da der ikke lever mennesker i dag fra den tid, bliver vurderingen af realismen af skildringen baseret på det syn nuværende historikere har på perioden. Skildringen af miljøet må siges at være en af filmen største forcer, hvilket også må forventes i historiske spillefilm, da dette er en af hovedårsagerne til at inddrage dem i undervisningen. Der udspættet meget billedligt, hvordan datidens samfund var opbygget - hvilke værdier datidens

mennesker havde, et godt indblik i deres tankegang, samt kirkens enorme magt. Eleverne udtaler i interviewet, at de i filmen fik et indblik i menneskers hverdag, hvordan de går klædt mm. Eleverne udtaler:

I: Så fik I slet ikke noget ud af at se filmen?

E3: Jo, at de ikke havde biler dengang

E2: Ja, og hvor og hvornår det foregik, fordi der kom årstal frem på skærmen hele tiden. Det var faktisk godt

E3: Jeg synes, det var sjovt at se, hvordan fik boede, og at de gik i sådan noget underligt tøj

Filmen fungerer dermed rigtig godt, som middel til at fremme elevernes indlevelse og give dem en grundlæggende forståelse for perioden.

Det sidste punkt omhandler skaberens evne til at holde sig fra at skabe en film med nutidige værdier og holdninger. Bevidstheden hos befolkningen i filmen skal dermed stemme overens med den, de havde i perioden, og ikke den befolkningen har i dag. Dette opnås til dels. Dog tillægges Martin Luther visse værdier, som kan betegnes som mere nutidige og tangere til at være usande. Luther får i filmen en mere nutidig bevidsthed i form af en nærmest helgenagtig personlighed og holdninger, som ikke passer ind i datidens tankesæt. Nyere undersøgelser af Luther viser nemlig, at han langt fra var ren og god, som han fremstilles i filmen. I forlængelse af dette nævnes sjældent, og slet ikke i filmen, de antisemitiske holdninger Luther udtrykte (Holmgaard, 2016). Luther havde mørke sider som sjældent fremstilles og dette består ikke blot af de antisemitiske tanker, men også en nultolerance over for folk med en anden tro (Eistrup, 2017). I filmen udviser Luther foragt over for Karlstadt, som starter en blodig revolution imod den katolske kirke. Dette strider dog imod ovenstående karaktertræk, og det kan diskuteres, hvorfor Luther bliver formidlet på denne måde. Det nærliggende svar må således være, at alle film skal have en helt og hvis en mere realistisk skildring af Luther var

blevet anvendt i filmen, havde nutidens befolkning haft det tvetydigt ved hans handlinger og tanker. Frederik Stjernfelt, professor på Aalborg Universitet i København, skriver i sin nye bog, *Syv myter om Martin Luther*, at der kan laves væsentlige sammenligning mellem Martin Luther, og det vi i dag vil betegne som en hadprædikant. Herunder, var Luther af den overbevisning at anderledes troende eller utro kvinder skulle straffes med døden, hvilket ikke helt hænger sammen med den fremstilling, der typisk er af ham (Eistrup, 2017). Denne mere mørke side af Luther fremstilles ikke i filmen og må siges sjældent at blive fremstillet, da han efterhånden har opnået helgenstatus i de Luther-protestantiske lande, såsom Danmark.

Desuden er det min overbevisning, at Luther tillægges for stor kredit for, hvor stor del af reformationen han egentlig var. I filmen skildres det næsten som om, han ene mand alene tog kampen op med kirken, hvilket må siges at være løgn. Dette stiller krav til underviserens faglige viden, da det kræves af læreren at have viden nok om emnet til at vide, hvor stor del af filmen, der er historisk korrekt, samt hvilke dele der er opspind. Dette er essentielt, da elevernes ikke skal vildledes af alternative fakta opstillet af producenterne af filmen. Disse alternative fakta kan dog bruges i undervisningen i form af kildekritik, hvilket er et vigtigt værktøj for eleverne at beherske.

Alt i alt må indholdet af filmen ses som værende værd at inddrage i undervisningen. Dog kan den med fordel inddrages i små bider og undlade flere scener for at mindske tidsspildet og undgå mindre vigtige scener. Dette ville muligvis forhindre eleverne i at finde filmen for kedelig og svær, hvilket må siges at være tilfældes i begge klasser, som filmen blev vist i under praktikperioden. Derudover, vil det være en fordel at arbejde med filmens temaer og fagbegreber inden filmen vises.

Konklusion

I dette afsnit drages undersøgelsens overordnet konklusion, ligesom der vil komme en opsummering af resultaterne, undersøgelsen har fundet frem til.

På spørgsmålet om hvorfor det er relevant at inddrage film i undervisningen og dermed lave denne undersøgelse, konkluderes det, at historiske spillefilm har en stor effekt på elevernes historiebevidsthed og påvirker eleverne i højere grad end de traditionelle undervisningsmaterialer, såsom lærebøger og fagtekster. I forlængelse af dette lægges der ofte et stort arbejde i at gøre miljøet og personerne i de historiske spillefilm så virkelighedstro som muligt, og dette giver eleverne mulighed for at leve sig ind i perioden på en mere visuel måde, end ved blot at læse tekster. Ydermere, kan film inddrages for at øge elevernes motivation, da de fleste elever finder det interessant at se film i undervisningen, og dette kan øges deres engagement i det videre arbejde.

Det kan yderligere konkluderes, ud fra indsamlet empiri i form af spørgeskemaet, at brugen af film i historieundervisningen er almen brugt i den danske grundskole. Herunder, er store dele af disse film historiske spillefilm. I forlængelse af dette viste undersøgelsen også, at store dele af disse undervisere fandt, at film ofte eller til tider er anvendelig og kun et mindretal mente, at det sjældent eller aldrig er relevant at implementere disse film i undervisningen.

Som nævnt i opgaven opstår der dog flere problemstillinger ved anvendelse af film, såsom det tidsmæssige aspekt og den model for opbygningen af film, som disse følger. Det kan dog konkluderes, at da der er så mange fordele ved inddragelsen af historiske spillefilm og at disse udfordringer der kan opstå har løsninger, såsom at dele filmen op og arbejde grundigt med filmen før, under og efter. Dermed kan fordelene opveje ulemperne ved brug af film, hvis der blot laves en analyse af filmen på forhånd fra underviserens side, da ikke alle film er lige fagligt relevante at inddrage, samt er passende at anvende i den specifikke klasse.

Disse ulemper kom til syne i forløbet som blev udført i min praktikperiode, hvor den ene klasse havde det fagligt svært, da flere af disse ulemper kom frem, og de ikke blev tacklet ordentligt, hvilket udmundede sig i, at eleverne fik et begrænset udbytte af filmen. Derfor kan det konkluderes, at film

ikke blot kan inddrages i undervisningen uden en form for stilladsering før, under og efter - især i de mindre klasser.

Overordnet set, kan film derfor implementeres i undervisningen med god brug af stilladsering som formidling af faglig viden, samt som en metode til at øge elevernes motivation og deltagelse i undervisningen.

Fremadrettet handlingsplan

Dette afsnit vil belyse, hvilke overvejelser jeg som kommende historielærer i den danske grundskole vil gøre mig på baggrund af de erfaringer, som jeg har opnået gennem denne undersøgelse. Da denne undersøgelse har konkluderet, at historiske spillefilm kan implementeres i undervisningen, vil dette afsnit søge at belyse, ud fra erfaringer fra denne opgave, hvordan disse bedst kan inddrages i undervisningen.

En af de store udfordringer i forløbet jeg udførte i de to klasser var, at eleverne fandt filmen kedelig, men også svær at forstå, hvilket mundede ud i, at de fandt den endnu mere kedelig. Derfor, vil jeg fremadrettet tage mere hensyn til klassetrin, når film inddrages, så denne film passer bedre til deres niveau. Dette kan sørge for at færre elever finder filmen kedelig og desuden ikke forstår filmen, og dermed ikke får noget udbytte af at se den. I forlængelse af dette er type af film også interessant at se på. En film som Luther (2003) er mere egnet til udskolingen, da den er på engelsk og kan være lidt langtrukken.

En anden vigtig konklusion, der kan drages af denne opgave, er således, at mængden af stilladsering før, under og efter filmen er vital. I sjette-klassen hvor mængden af stilladsering var stor, fungerede forløbet meget bedre end i femte klassen, hvor der ikke var tid til begrebsafklaring og fælles samtale om emnet. Derfor kan en film ikke bare sættes på og så snakke om den efter. Der skal arbejdes med emnet, og eleverne skal have noget viden på forhånd, for at gøre det lettere for dem at følge med. Dette gør filmen til et mere supplerende materiale, som mere fremmer indlevelsen og historiebevidstheden hos eleverne end værende den hovedsagelige informationskilde.

Fremadrettet vil jeg også inddele filmen i små bidder i stedet for at bruge en hel dobbeltlektion på at se en film og dermed også se flere scener, som var mindre vigtige at få med. Hvis der arbejdes med emnet grundigt før og efter kan flere scener dermed også undlades, hvis filmen mere bruges som kilde til indlevelse hos eleverne, som kan få et indblik i hverdagslivs ting såsom hvad de spiste, hvordan de gik klædt, hvordan den boede mm.

Alt i alt har denne undersøgelse givet mig, som kommende historielærer, et godt indblik i, hvordan film succesfuldt kan implementeres, og hvilke faldgruber der kan opstå.

Bibliografi

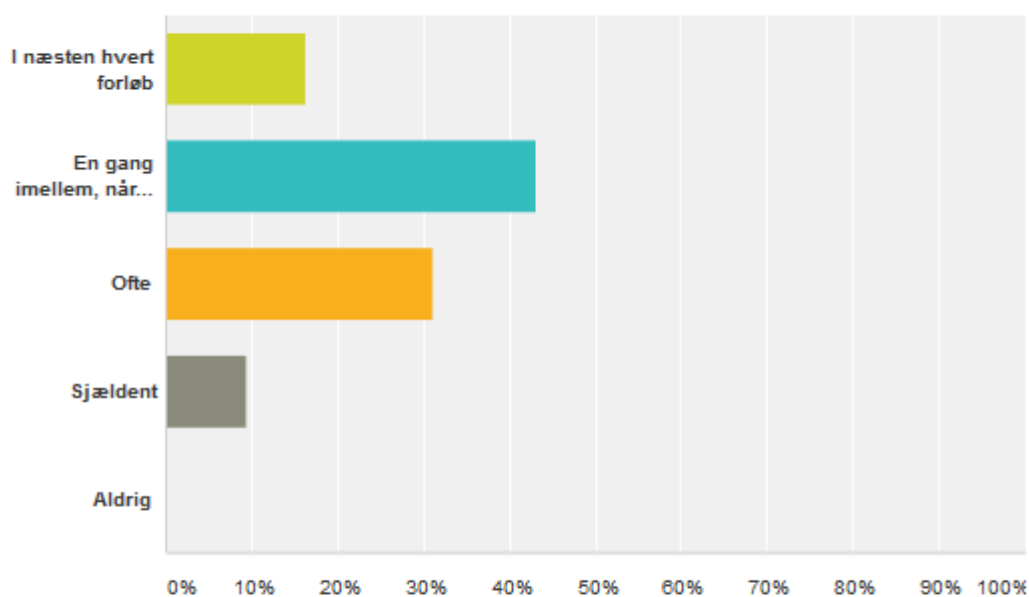
- Bjørndal, C. R. (2009). *Det vurderende øje: Observation, vurdering og udvikling i undervisning og vejledning*. Århus: KLIM.
- Christensen, M. V. (2015). Om kvantitative og kvalitative metoder i teori og praksis for lærere. I Kvan, *Empiri 103*. Kvan.
- Eistrup, E. (2. februar 2017). *Information.dk*. Hentet fra <https://www.information.dk/kultur/2017/02/luther-levede-dag-doemmes-imamloven>
- Holmgaard, A. (2. december 2016). *Kristeligt-Dagblad.dk*. Hentet fra <https://www.kristeligt-dagblad.dk/debat/kritiske-perspektiver-paa-luther-og-reformationen>
- KL.dk*. (29. februar 2016). Hentet fra <http://www.kl.dk/fallesoffentlige-digitaliseringsstrategi-2016-2020/Tv--og-Spillem-i-undervisningen-id198877/>
- Larsen, V. &. (2015). Fra undersøgelsesdesign til empiriindsamling. I V. &. Larsen, *Bacheloropgaven*. København: Akademisk.
- Lund, E. (2006). *Historiedidaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lund, E. (2011). *Historiedidaktikk: En håndbok for studenter og lærere*. Universitetsforlaget .
- Nielsen, V. O. (1998). Ungdom og historiebevidsthed. *Humaniora*(2), s. 25-29.
- Pietras, J. &. (2011). *Historiedidaktik: Fra teori til praksis*. København: Gyldendal.
- Poulsen, J. A. (1990). I *Historie, formidling og fiktion*. Ålørke.
- Poulsen, J. A. (1990). *Historie, formidling og fiktion*. Vejen: Forlaget ålørke.
- Poulsen, J. A. (2006). Spillefilm i historieundervisningen. *Narratio*.
- Poulsen, J. A. (2015). *Historiefaget i fokus: dokumentationsindsatsen*. Historielab: Nationalt Videncenter for historie og Kulturarvsformidling.
- Poulsen, J. A. (u.d.). Historiske spillefilm som læremiddel. Hentet fra <https://www.youtube.com/watch?v=GOkYuDor8QM>
- Skaalvik, E. M. (2011). *Selvopfattelse og motivation*. Akademisk Forlag.

Bilag

Bilag 1:

**Hvor tit anvender du film i
historieundervisningen?**

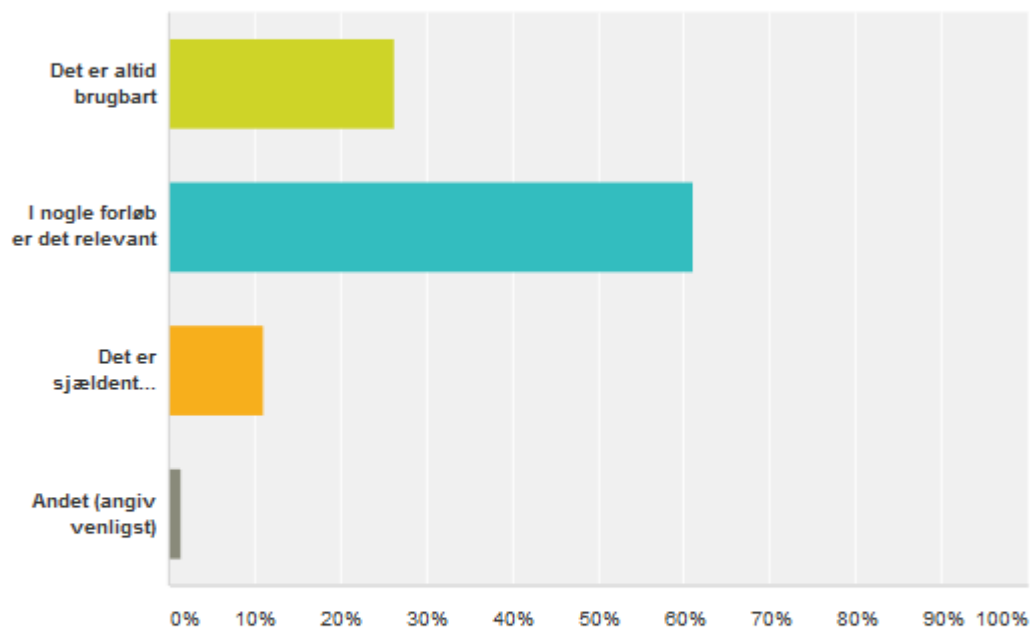
Besvaret: 74 Sprunget over: 1



Svarvalg	Besvarelser
I næsten hvert forløb	16,22% 12
En gang imellem, når det giver mening	43,24% 32
Ofte	31,08% 23
Sjældent	9,46% 7
Aldrig	0,00% 0

Bilag 2:**Mener du, at det er brugbart at anvende film
i undervisningen?**

Besvaret: 72 Sprunget over: 3

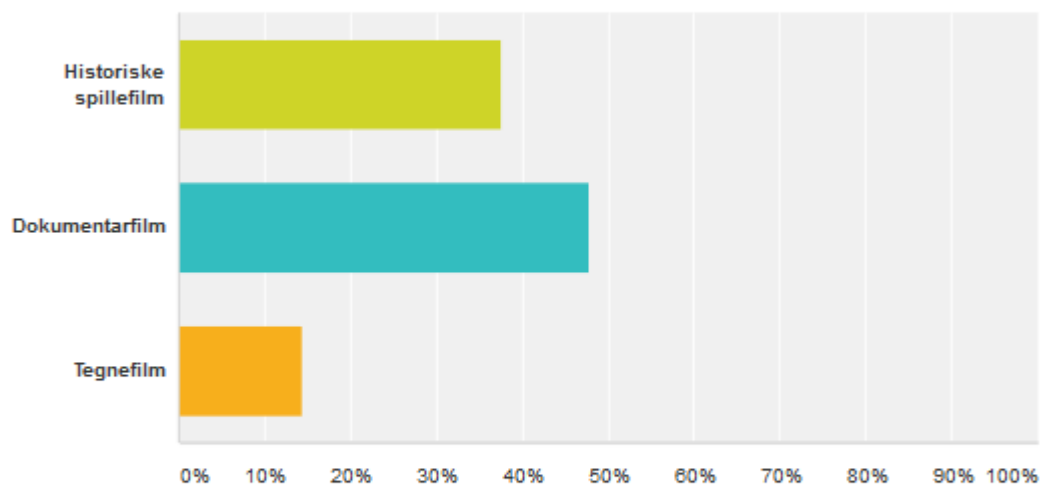


Svarvalg	Besvarelser
▼ Det er altid brugbart	26,39% 19
▼ I nogle forløb er det relevant	61,11% 44
▼ Det er sjældent relevant at anvende film	11,11% 8
▼ Andet (angiv venligst)	Besvarelser 1,39% 1

Bilag 3:

Bilag 4:**Hvilke slags film anvender du, når du anvender film?**

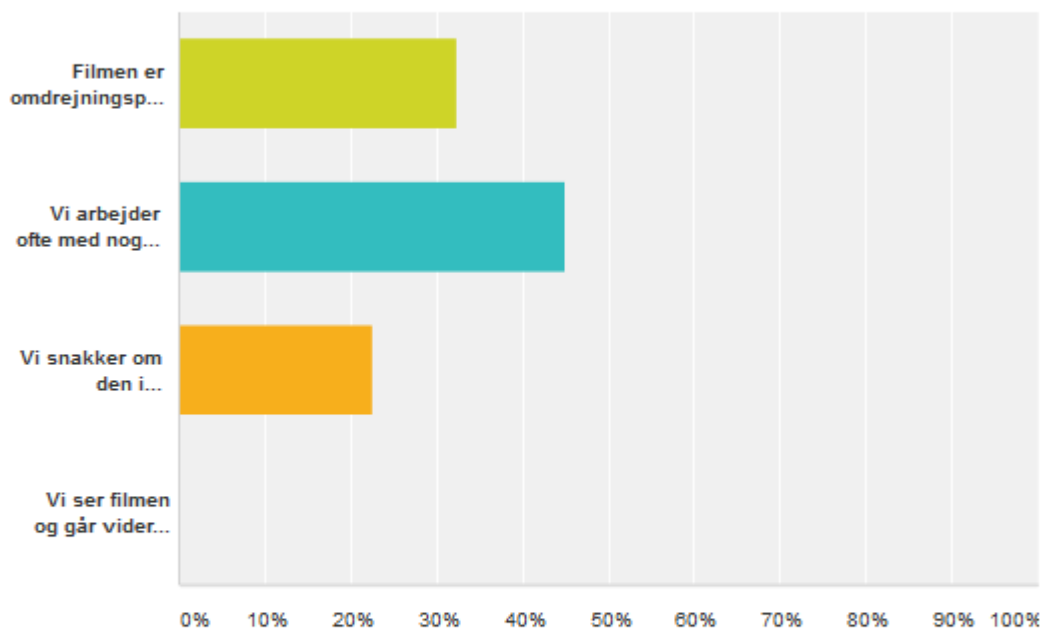
Besvaret: 69 Sprunget over: 6



Svarvalg	Besvarelser
Historiske spillefilm	37,68% 26
Dokumentarfilm	47,83% 33
Tegnefilm	14,49% 10

Bilag 5:**Hvor høj grad arbejdes der videre med
filmens indhold bagefter?**

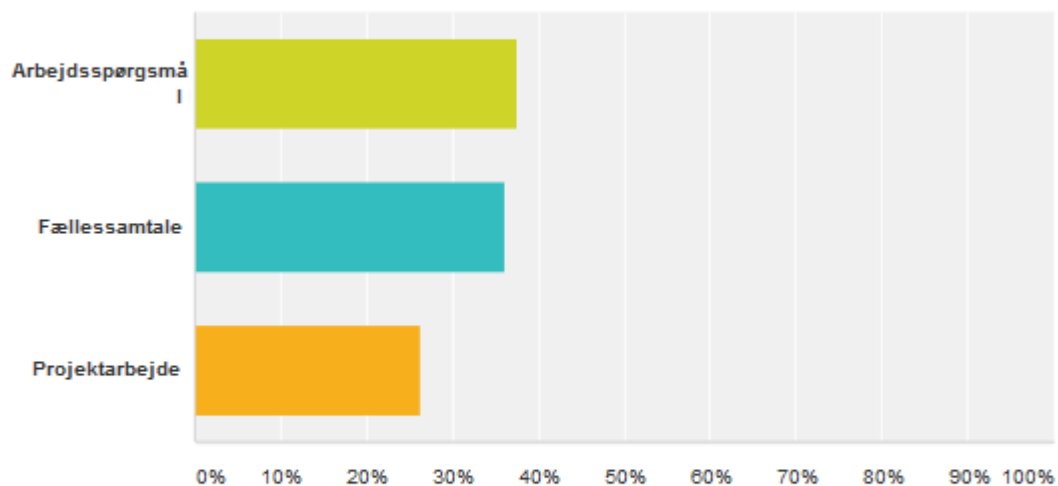
Besvaret: 71 Sprunget over: 4



Svarvalg	Besvarelser
Filmen er omdrejningspunktet for den videre undervisning	32,39% 23
Vi arbejder ofte med nogle arbejdsspørgsmål til filmen	45,07% 32
Vi snakker om den i fællesskab og går videre til andre aktiviteter	22,54% 16
Vi ser filmen og går videre med andre aktiviteter	0,00% 0

Bilag 6:**Hvilke aktiviteter anvender du regelmæssigt i arbejdet med film i undervisningen?**

Besvaret: 72 Sprunget over: 3



Svarvalg	Besvarelser
Arbejdsspørgsmål	37,50% 27
Fællessamtale	36,11% 26
Projektarbejde	26,39% 19